

REGION W NAUCZANIU GEOGRAFII*

Przedstawiony w tytule temat, wbrew pozorom, jest zagadnieniem bardzo trudnym, ponieważ jest bezpośrednio związany z teoretyczno-metodologicznymi pytaniami dotyczącymi istoty geografii jako nauki. Współczesna geografia cierpi na kryzys tożsamości, którego widowym znakiem jest pogłębiający się jej rozpad na integralne nauki nazywane, najczęściej już tylko z racji szacunku dla wspólnego dziedzictwa osiągnięć poznawczych oraz wygody organizacyjnej, geograficznymi. Spory o istotę samej geografii jako nauki, dotyczą:

- przynależności do dziedziny nauk przyrodniczych czy społeczno-humanistycznych, co wiąże się z kontrowersją dotyczącą podstaw metodologicznych geografii,
- formułowania różnorodnych celów badawczych, zasadniczo odmiennych dla geografii fizycznej i geografii społeczno-ekonomicznej,
- funkcji poznawczych dyscypliny, tzn. co i jak ma opisywać oraz wyjaśniać;
- znaczenia edukacyjnego, tzn. jakich treści ma nauczać i które umiejętności kształtować.

Kluczowe dotychczas pojęcia dla geografii, takie jak: środowisko geograficzne i region geograficzny, przestały mieć znaczenie zasadnicze dla nauk geograficznych i są przez samych geografów formułowane i interpretowane odmiennie. Wszystko wskazuje na to, że dawny sens ontologiczny geografii został gdzieś zagubiony. Pojawiające się coraz częściej postulaty o rekonstrukcję istoty tej dyscypliny mają zatem uzasadnienie zarówno z naukowego, jak i edukacyjnego punktu widzenia.

Wspomniany kryzys tożsamości geografii jako nauki znajduje swoje odbicie w różnorodności poglądów na istotę regionu, jego znaczenie teoretyczne i poznawcze, co z kolei utrudnia sformułowanie jasnej koncepcji szkolnej edukacji regionalnej – pojęcia regionu i wynikających z niego treści nauczania oraz dydaktycznej formy ich przekazu.

* Praca została wydana w 2003 r. w czasopiśmie Przegląd Edukacyjny, 2 (39), Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, Łódź, s. 2-12.

Od ponad 100 lat (od przełomu XIX i XX w.) trwa dyskusja dotycząca ogólnej koncepcji regionu geograficznego oraz roli geografii regionalnej w wielkiej syntezie geograficznej i przekazie zintegrowanej wiedzy geograficznej.

U podstaw naukowych kontrowersji narosłych wokół pojęcia regionu tkwią, co najmniej dwie przyczyny zasadnicze:

1. Rozbieżności co do istoty regionu geograficznego; definiowanego przez jednych geografów jako obszaru jedynie naturalnego (czytaj: przyrodniczego) – krainy geograficznej, natomiast przez innych, jako obszaru również antropogenicznego (czytaj: nienaturalnego, sztucznego, albo jak określał to S. Pawłowski (1934) „zewnętrznego” lub „nieziemskiego”);
2. Uznawanie regionu jako bytu istniejącego obiektywnie (np. region naturalny-fizycznogeograficzny) i stanowiska przeciwnego, które traktuje region jedynie jako narzędzie badania i działania (Dziewoński, 1967).

Wiedza geograficzna jest ze swojej natury heterogeniczna, bowiem dotyczy zarówno człowieka, jak i materialnej rzeczywistości, w której on żyje. Różnorodność treści badanych sprawia ogromne trudności z przekazem ich wyników na poziom szkolny, bez jednoznacznie określonego nadrzędnego sensu poznania, wedle którego wiedza geograficzna byłaby uporządkowana i przekazywana. Jestem skłonny twierdzić, że taki sens nadrzędny został dzisiaj zatracony. Jest to ściśle uwarunkowane nieokreślonością istoty geografii jako nauki, która straciła swojego „ducha”, tzn. przewodni motyw, według którego świat człowieka zostaje opisywany.

Spektakularnym potwierdzeniem tego stanu rzeczy są struktury i treści większości programów szkolnych geografii (w tym także tzw. podstaw programowych określonych przez ministerstwo). Czytając programy wydaje się, że jedyną myślą przewodnią autorów jest umieszczenie w nich możliwie dużo różnych faktów w postaci: definicji, informacji i wyjaśnień szczegółowych, które stworzyły wąsko wyspecjalizowane nauki geograficzne.

Prezentowany artykuł jest głosem w szeroko rozumianej dyskusji dotyczącej kształtu geografii szkolnej. Wspomniane dylematy nurtujące geografę stanowią bardzo istotne zmienne warunkujące ten kształt. Wprowadzenie, a właściwie powrót do koncepcji regionu geograficznego i związanej z nim wiedzy regionalnej, może stać się przewodnim motywem całego szkolnego procesu dydaktycznego, przywracając jego zasadniczy sens. Ponowne odwołanie się do geografii regionalnej w szkole wiąże się z koniecznością pewnej rekonstrukcji przedmiotu jej zainteresowań, zgodną ze współczesnymi poglądami na wielopłaszczyznowy sens pojęcia region oraz rozwój regionalny. Wydaje się, że jest ku temu doskonały czas, ponieważ słowo region, a także regiona-

lizm, stały się terminami modnymi używanymi zresztą w bardzo różnych znaczeniach i celach przez: polityków, dziennikarzy, administratorów, menegerów, wojskowych, działaczy społecznych i wielu innych.

Zasadniczym celem artykułu jest próba odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań: 1) jakiej geografii mamy nauczać w szkole? 2) czy mamy prezentować spójną wiedzę o czymś, czy tylko luźny zbiór treści odnoszących się do wiedzy cząstkowej dostarczanej na potrzeby szkolne przez mniej lub bardziej dynamicznie rozwijające się nauki geograficzne? 3) czym jest region i wiedza regionalna oraz jaką funkcję spełniają treści regionalne w nauczaniu geografii w szkole?

Tak sformułowane pytania prowadzą do zastanowienia się nad wyjaśnieniem znaczenia pojęcia „region” w geografii, poprzez określenie jego złożonych treści przedmiotowych i psychospołecznych oraz wykazania, że nauczanie wiedzy regionalnej powinno stanowić podstawę geograficznej edukacji szkolnej.

Rozwinięcie postawionych celów wymaga pewnej, z konieczności ograniczonej, refleksji odnoszącej się do istoty geografii jako nauki oraz jej szkolnego odpowiednika. Refleksja ta posłuży do przedstawienia i uzasadnienia słuszności mojej propozycji nauczania geografii w szkole jako przedmiotu dostarczającego wiedzy o regionach geograficznych na ich różnych poziomach organizacji społeczno-przestrzennej i formalno-terytorialnej. Stoję na stanowisku, że geografia jest dyscypliną naukową, dla której nadrzędnym celem jest badanie społeczno-przyrodniczej lub przyrodniczo-społecznej istoty środowiska człowieka.

Cele artykułu zostaną omówione w postaci sześciu tez o charakterze diagnostycznym i postulatywnym. Odnoszą się one do ram geografii szkolnej, wyznaczonych przez programy nauczania i licznie ukazujące się na rynku wydawniczym podręczniki. Jedne i drugie pośrednio odzwierciedlają wyobrażenie ich autorów o tym, czym jest geografia szkolna, oraz wynikają z poglądów na istotę geografii prezentowanych w literaturze naukowej. Te poglądy są efektem współczesnych osiągnięć teoretycznych geografii oraz rekonstrukcji fundamentów myśli geograficznej ukształtowanej w procesie jej historycznego rozwoju.

Teza 1. W praktyce szkolnej treści geograficzne upowszechniane są jako wiedza o:

1. Poszczególnych komponentach środowiska przyrodniczego (ściślej rzecz biorąc, przyrody nieożywionej);
2. Niektórych elementach materialnego zagospodarowania przestrzeni przez człowieka, zwłaszcza tych, którym odpowiadają dostatecznie rozwinięte geografie branżowe (społeczno-ekonomiczne) działalności gospodarczej człowieka;
3. Ludności – traktowanej w kategorii rozmieszczenia w przestrzeni fizycznej, zachowań biologicznych i przestrzennych oraz jej cech biologiczno-społecznych.

Wynikające z tego szczegółowe treści edukacyjne stanowią dość luźno ze sobą powiązany zbiór faktów, definicji i uogólnień cząstkowych, systematycznie powiększany, zgodnie z rozszerzającymi się polami zainteresowań wyspecjalizowanych dyscyplin geograficznych. Treści te są przekazywane do szkoły w postaci podręczników. Książki te, w zakresie podstawowych pojęć, różnią się bardzo często od siebie, w zależności od poglądów ich autorów ukształtowanych przez profil specjalizacji geograficznej i wykorzystanej w nich literatury.

Mimo trwającej od wielu dziesiątków lat dyskusji, a także licznych programowych deklaracji o integracji treści wiedzy geograficznej i ujmowaniu jej w sposób problemowy, dominuje podejście sumacyjne preferujące wybiórczą wiedzę faktograficzną, często zupełnie, albo jedynie formalnie ze sobą powiązaną. Dotyczy to prezentowanych zjawisk przyrodniczych, a szczególnie społeczno-ekonomicznych, nie mówiąc już o stykach przyrodniczo-społecznych czy też przyrodniczo-ekonomicznych. Warto w tym miejscu przypomnieć i odwołać się do wciąż aktualnej i nie zrealizowanej wizji geografii W. Nałkowskiego (1851–1911), wyrażanej przede wszystkim w treści jego dzieł, ale także już w samych ich tytułach, które warto przypomnieć: *Geografia rozumowa*, *Geografia pogładowa* i *Geografia malownicza*. W pierwszym z wymienionych dzieł Nałkowski, ukazując geograficzną jedność naukowej treści i metod kształcących, pisał: „geografia rozumowa ma na celu nie tylko wpakowanie w głowę ucznia największej możliwie liczby luźnych faktów, lecz nauczanie go rozumowania, myśleć geograficznie”. To myślenie geograficzne określał i definiował jako „zmysł geograficzny”, którego kształcenie jest istotą edukacji szkolnej. Jego rozwijanie widział Nałkowski poprzez realizację zasady pogładowości: „w klasach niższych w drodze bezpośredniej obserwacji najbliższego otoczenia a w klasach wyższych nauczaniu regionalnym”. Ważną funkcję edukacyjną stanowiło kształcenie i odwołanie się do zmysłów estetycznych uczniów – stąd *Geografia malownicza* – polegające na analizie krajoobrazów znanych zarówno z autopsji, jak i ich opisów dokonywanych przez podróżników, poetów i pisarzy. Ten wybitny polski geograf nie miał również wątpliwości, czym jest książka geograficzna pisząc: „książka naukowa lub pedagogiczna powstaje przez powiązanie faktów cementem przyczynowości; poszczególne fakty winny być tutaj nie celem, lecz środkiem służącym jako ilustracja lub dowody pewnych ogólnych praw naukowych”.

Teza 2. Przedmiot geografii w ujęciu szkolnym powinien prezentować geografję jako zintegrowany system wiedzy.

Teza ta, o charakterze postulatywnym, ma wiele uzasadnień. Najważniejsze z nich odnosi się do tradycji i związanej z nią prezentacji licznych poglądów na geografję jako naukę uogólniającą.

Korzenie geografii jako nauki o człowieku i jego środowisku sięgają do starożytności. Wybitny geograf i filozof Strabon uważał, że geografia jest nauką o „ekumenie”, czyli świecie zamieszkanym i wyzyskiwanym gospodarczo przez człowieka. Podstawowym zadaniem geografii był opis Ziemi i poszczególnych krajów. Ten wybitny filozof był zatem prekursorem geografii jako wiedzy o regionach i z natury rzeczy określał ją jako dyscyplinę ujmującą rzeczywistość, w której żyje człowiek, w sposób możliwie szeroki i zintegrowany, jako specyficzną całość.

Holistyczna idea geografii najlepiej przedstawiona była w obrębie tzw. geografii klasycznej przez twórców naukowej geografii A. von Humboldta i K. Rittera. Obaj uczeni stworzyli wielkie syntezy geograficzne (Kosmos, Humboldt w 1845 oraz Erdkunde, Ritter w 1865 r.), które stanowiły podstawę dla rozwoju współczesnej myśli geograficznej. Jak pisze W. Wilczyński (1996), „Każdy z nich propagował koncepcję geografii jako nauki, której przedmiot nie ogranicza się do poszczególnych sfer rzeczywistości, ale obejmuje całość, na którą składa się przyroda, społeczeństwo i wszelkie wytwory ludzkiej kultury”.

Humboltowsko-ritteriańska koncepcja badania Ziemi jako miejsca życia ludzi przestała być głównym celem geografii pod wpływem rozwoju myśli pozytywistycznej, w której poznanie empiryczne, skrajny nominalizm oraz wiedza przyrodnicza stanowiły jedyne źródła prawdy. W nauce nie chodzi o przyczyny, a o prawa funkcjonalne, wykryciu tych praw sprzyjają badania poszczególnych elementów świata przyrody. Pod wpływem tych poglądów zapoczątkowany został proces rozpadu geografii na szereg dyscyplin szczegółowych, które określając możliwie wąsko swój przedmiot i metody badań, częściej ze sobą rywalizują niż współpracują. Forsowany był pogląd, że geografia jest nauką przyrodniczą, co znalazło wyraz zarówno w organizacji geografii akademickiej, jak i, co gorsze, głęboko zapadło w świadomość społecznej. W miejsce geografii jako jednej nauki pojawiły się dyscypliny szczegółowe, które stopniowo uzyskują statut odrębnych nauk. Upowszechnił się termin „nauki geograficzne”. Dychotomiczny podział na dyscypliny fizyczne, silnie związane z innymi naukami przyrodniczymi, oraz społeczno-ekonomiczne należące do nauk humanistycznych spowodował, że holistyczna i antropocentryczna idea geografii została zastąpiona podejściem redukcjonistycznym, charakterystycznym dla pozytywistycznej koncepcji nauki i jej scjentystycznego wzorca badawczego. Każda z powstałych dziedzin geograficznych w odmienny sposób interpretuje przedmiot i cele swoich badań, funkcje geografii jako nauki oraz podstawowe kategorie geograficzne, takie jak: środowisko geograficzne, region, krajobraz, eksponując w nich różne treści przyrodnicze bądź społeczne (antropogeniczne).

Geografia natomiast, w ujęciu jej klasyków, nie należy w pełni ani do nauk przyrodniczych, ani społecznych, jest bowiem dziedziną wyko-

rzystującą dorobek teoretyczno-metodologiczny obu tych dziedzin nauk. W. Nałkowski uważał geografę za „... naukę ogniskową łączącą dwie różne grupy nauki: nauki przyrodnicze z humanistycznymi”. Z racji misji geografii, postulował etymologiczną poprawność samej jej nazwy proponując zmianę na „geologię”, a w ujęciu teoretycznym „geozofię”. O sensie geografii, jako jednej dyscypliny był przekonany pisząc: „Jako synteza nauk szczegółowych geografia nie tylko dochodzi do wyższych uogólnień niż każda nauka poszczególna, jest wyższą instytucją umysłowo-ekonomiczną, ale ujmuje zjawiska w całej kompilacji, jest bliższą rzeczywistości, bliższą całokształtu życia niż nauki szczegółowe, które przedstawiają tylko jej ułamki”.

Z punktu widzenia edukacyjnego geografia jako zintegrowana dyscyplina jest jedynym przedmiotem szkolnym, który może i ma ku temu odpowiednie podstawy teoretyczno-metodologiczne opisywania i wyjaśniania rzeczywistości, w której żyjemy. Jest to zgodne z naturą tej rzeczywistości, która nie ma charakteru selektywnego, a jedynie całościowy, oraz ze zdolnościami jej przeżywania przez człowieka. Podstawowymi kategoriami takiego całościowego opisu rzeczywistości są region i krajobraz, a bardzo ważnym narzędziem jej badania, ale także swoistej geograficznej ekspresji, mapa.

Geografia szkolna nie wykorzystuje takiej szansy i nie realizuje misji określonej dla tej dyscypliny przez jej klasyków. Niektóre treści geograficzne zostają skutecznie przejmowane przez inne nauki szczegółowe i omawiane w zupełnie innym kontekście znaczeniowym, tracąc walory informacji geograficznej oraz ich zrozumienia geograficznego. Zredukowane treści geograficzne możemy odnaleźć dzisiaj w wielu naukach szczegółowych i przedmiotach szkolnych, tworzonych w imię integracji wiedzy. W ten sposób utracona zostaje na zawsze ich edukacyjna wymowa, ujęta w całościowo rozumianym środowisku człowieka. Jednocześnie nie ma możliwości kształtowania u uczniów tego, co Nałkowski nazywał „zmysłem geograficznym”. Uczniowie otrzymują selektywne informacje o swoim środowisku zarówno tym najbliższym szkoły i miejsca zamieszkania, jak i dalszym, opisującym region, Polskę czy też cały świat. Kreowany obraz rzeczywistości jest zbiorem rzeczy, a człowiek ich konsumentem. Kształtowanie takiego widzenia świata stoi w sprzeczności z predyspozycjami naszego umysłu i duszy oraz rzutuje na wrażliwość człowieka, nie tylko wobec całego świata, ale przede wszystkim w stosunku do najbliższego środowiska, co warunkuje jego społeczne zachowania i wszelkie działania pragmatyczne. W konsekwencji upowszechnia się specyficzna strategia zachowań społecznych – którą określają jedynie ekonomiczne i prawne reguły gry – polegająca na zdobyciu za wszelką cenę dostępu do rzeczy. Zmiana tych reguł, w imię realizacji określonego w danym momencie celu,

jest zawsze realna, zależna tylko od możliwości uzyskania przewagi nad innymi uczestnikami tej gry.

Człowiek potrzebuje intelektualnego ogarnięcia całej otaczającej go rzeczywistości, a nie tylko tworzących ją poszczególnych elementów, których poznanie i wyjaśnienie jest jedynie koniecznym działaniem na drodze do zrozumienia, przyswojenia i wartościowania tej całości. Przejawem zaspokojenia tych ogólnych potrzeb człowieka jest jego stałe dążenie do poznania siebie i świata przez rozwój nauki, w tym przede wszystkim filozofii, ale także i geografii. Zrozumienie sensu bycia człowieka w zintegrowanym środowisku, które nie jest przecież tylko „hipermarketem”, stanowi, w moim przekonaniu, jeden z podstawowych celów dydaktycznych geografii szkolnej. W tym kontekście, np. problem ochrony środowiska człowieka, który został programowo zdekomponowany do ochrony jego poszczególnych elementów, sprowadza się nie tylko do prawnych nakazów i zakazów, ale przede wszystkim do kształtowania określonego stosunku do niego człowieka, przez rozwijanie ludzkiej wrażliwości, zdolności rozumienia otoczenia i zajmowanego w nim miejsca przez każdego z nas oraz odpowiedzialności za jego stan i rozwój.

Geografia tracąc, w wyniku rozpadu na szczegółowe subdyscypliny geograficzne, swoje funkcje uogólniające, stwarza dotkliwą lukę w kształtowaniu środowiskowej świadomości człowieka. Zostaje ona wypełniana przez powstające, często na bazie teoretycznej i informacyjnej nauk geograficznych, nowe dyscypliny uogólniające, takie np. jak: regional sciences, „geopolityka”, „geoekonomia”, „gospodarka przestrzenna”, „architektura krajobrazu”, a ostatnio „globalistyka” i wiele innych. Dyscypliny te próbują złączyć w całość pewne większe fragmenty naszej rzeczywistości, które pozytywistyczny wzorzec postępowania naukowego podzielił, a geografia z własnej nieprzymuszonej woli opuściła zarzucając syntezę geograficzną oraz lansując model wyspecjalizowanych nauk geograficznych.

Geografia, wycofując się z ujęć całościowych i skłaniając się do prezentacji świata jako sumy elementów, przestała spełniać funkcje ogólnokształcące i tym samym straciła swoją podstawową rację bytu w edukacji szkolnej, co znalazło dobitny wyraz w ogólnej redukcji liczby jej godzin lekcyjnych i tworzeniu różnych przedmiotów (np. przyroda) oraz ścieżek edukacyjnych, w części jako substytutów całościowego – geograficznego ujęcia środowiska człowieka.

U podstaw systematycznego rugowania geografii z edukacji szkolnej leży przekonanie innych, z którymi trudno w tym stanie naszej dyscypliny dyskutować, że wiedzę cząstkową lepiej niż geografia przekazaą inne nauki szczegółowe.

Teza 3. Wspólnym przedmiotem opisu naukowego w geografii jest środowisko geograficzne rozumiane dzisiaj jako środowisko życia człowieka.

Dla geografii jako nauki reinterpretacja pojęcia „środowisko geograficzne”, zgodna z współczesnymi osiągnięciami teoretyczno-poznawczymi naszej dyscypliny, jest sprawą podstawową.

Upowszechniona w szkołach, ale także i kręgach akademickich interpretacja środowiska geograficznego jako pewnego synonimu środowiska przyrodniczego, w którym żyje i działa człowiek zmieniając je i przystosowując do własnych potrzeb (Sauszkin 1960), wynika z tradycyjnego traktowania w Polsce geografii jako nauki przyrodniczej oraz człowieka jako istoty biologicznej – jednego z ważnych elementów świata przyrody. Korzenie takiego stanowiska tkwią w ratzlowskiej antropogeografii przedstawiającej wizję człowieka, którego cechy fizyczne i psychiczne oraz różne formy zachowań są kształtowane i podporządkowane sile przyrody. W polskiej geografii, za sprawą niemieckiej szkoły antropogeograficznej, ugruntowane zostało przekonanie, że jest ona nauką przyrodniczą ze wszystkimi ograniczeniami jej przedmiotu poznania oraz metodologii badań.

Zredukowanie geografii do jednej z dziedzin przyrodoznawstwa szczególnie negatywnie wpłynęło na rozwój geografii człowieka, która uwalniając się z więzów determinizmu geograficznego stała się dyscypliną zajmującą się bardziej rozmieszczeniem elementów antropogenicznych na powierzchni Ziemi, a więc przede wszystkim nauką o zróżnicowaniu przestrzennym (chorologiczną), niż samym człowiekiem i środowiskiem jego życia. Zbliżyło to geografę człowieka (antropogeografę) do nauk społecznych i ekonomicznych, oddalając ją równocześnie od innej geografii zajmującej się środowiskiem przyrodniczym, czyli geografii fizycznej.

Geografia ucząc o środowisku życia człowieka powinna rozpatrywać je z antropocentrycznego punktu widzenia, co jest równoznaczne z eksponowaniem dwoistej natury środowiska – materialno-wyobrażeniowej, a to z kolei umożliwia ujmowanie go w sposób realistyczny (całościowy). Człowiek w środowisku występuje w podwójnej roli: podmiotu poznającego i przedmiotu poznania.

Współcześnie środowisko geograficzne definiowane jest w dwóch ujęciach:

1. Jako materialne otoczenie człowieka (fizyczne), składające się z obiektów przyrodniczych i antropogenicznych – czyli nieswoistych, oraz innych ludzi i grup społecznych – czyli elementów swoistych;
2. Jako subiektywne wyobrażenie otoczenia powstałe w umyśle człowieka, czyli jako pewna idea (Wojciechowski 1986); w tym aspekcie jest ono zindywidualizowanym obrazem tworzonym w naszych umysłach, powstałym jako wynik relacji człowieka z otoczeniem material-

nym i niematerialnym, uwarunkowanym: biologicznie, intelektualnie i kulturowo.

Rekapitułując, opowiadam się zdecydowanie za modelem edukacji holistycznej, która odnosi się do środowiska geograficznego w wyżej sformułowanych znaczeniach – miejscu przebywania ludzi, opisywanego nie tylko jako byt sam w sobie, ale także z pozycji człowieka i przez człowieka. Dwoistość (materialno-wyobrażeniowa) natury środowiska geograficznego sprawia, że jego badanie musi dotyczyć zarówno treści materialnych, jak i interakcji między człowiekiem i otoczeniem, których produktem jest wyobrażenie środowiska (Lisowski 1990). Powstała w wyniku takich badań wiedza o środowisku geograficznym jako miejscu przebywania człowieka jest odmienna jakościowo od wiedzy pozyskanej tylko w przyrodniczej czy też ekonomicznej jego interpretacji.

Geografia, przez tak określony przedmiot badań, stanowi jedyną dyscypliną naukową, która bada otaczającą nas rzeczywistość równocześnie z humanistycznego i przyrodniczego punktu widzenia. Środowisko geograficzne badane jest w jego zróżnicowaniu materialnym, relacyjnym i znaczeniowym. Specyfika całościowo traktowanego środowiska wynika nie tylko z konstytuujących go relacji, zachodzących między różnymi jego elementami, ale przede wszystkim dlatego, że jest ono rozpatrywane z antropocentrycznego punktu widzenia, które polega na badaniu ludzkiego (społecznego) zapoznawania, wykorzystywania, przekształcania, wytwarzania i wartościowania środowiska.

Teza 4. Region jest pojęciem interdyscyplinarnym odmiennie definiowanym przez różne nauki szczegółowe w zależności od przedmiotu badania, stąd istotna trudność w jego spójnej prezentacji na poziomie szkolnym.

Pomimo że region i regionalizacja są przede wszystkim utożsamiane z geografiami i tam znajdują się ich korzenie naukowe, to wymienione pojęcia weszły dzisiaj na stałe do słownika naukowego wielu innych dyscyplin.

Dzieje się tak dlatego, że sam kontekst semantyczny określa region jako kategorię przestrzenną, jakieś terytorium wydzielone. Łacińskie słowo *regio* znaczy: kierunek, prowincja, okręg, okolica. Dla wielu dyscyplin specjalistycznych pojęcie „region” w jego semantycznym znaczeniu jest wystarczające i użyteczne, ponieważ przestrzeń fizyczna stanowi dla nich jedną z kategorii odniesienia identyfikowanych treści, pewną formę ich przedstawienia lub usystematyzowania (uporządkowania). Odwołanie się do pojęcia regionu następuje wówczas, kiedy badane zjawisko można określić w konkretnych wymiarach horyzontalnych. Niezależnie od tego, w jakiej nauce jest ono wykorzystywane, zawsze odnosi się do jakiegoś bardziej lub mniej precyzyjnie zdefinio-

wanego terytorium, z którym kojarzony jest przedmiot badań (człowiek, prawo, kultura, historia, inne).

W historii pojęcie regionu dotyczy określonego terytorium i jego mieszkańców, których łączy zbiorowa pamięć odnosząca się do przeszłości związanej z życiem ludzi. Wspólnota dziejowa takiego obszaru, który stanowi fragment większej przestrzeni i jej losów (np. państwa), stanowi podstawowe kryterium identyfikacji regionu historycznego. Genezy takich regionów szuka się w różnego rodzaju historycznych podziałach badanego terytorium, poczynając od pierwotnej organizacji struktur plemiennych, poprzez odmienne dzieje poszczególnych obszarów, które w wyniku zachodzących procesów zjednoczeniowych doprowadziły do utworzenia współczesnego państwa.

Kryteriów wyróżnienia regionów historycznych Polski doszukuje się w terytoriach plemiennych Słowian, którzy utworzyli państwo polskie (obszar rdzeniowy państwa polskiego), w rozbiciu dzielnicowym kraju, w podziałach administracyjnych z okresu I Rzeczypospolitej oraz okresu zaborów. W świadomości Polaków utkwił najsilniej podział na pięć dzielnic (Mazowsze, Wielkopolska, Małopolska, Pomorze i Śląsk), który kojarzony jest przez odmienność losów oraz historyczne i geograficzne nazewnictwo.

Region w kategorii polityczno-prawnej był zawsze elementem gry politycznej, a także narzędziem praktycznego działania w sferze zarządzania przestrzennego oraz uzyskania określonych efektów politycznych i gospodarczych (Koter, Suliborski 1994). Region polityczny może być pojmowany dwojako:

1. Jako obszar jednolity lub scalony pod względem określonych zjawisk politycznych, np. charakter udziału ludności w podejmowaniu decyzji politycznych, podobne zachowania wyborcze oraz stosunek do różnych kwestii politycznych;
2. Jako obszar, który ma dużą samodzielność: wykonawczą, finansową i decyzyjną oraz zarazem jest regionem administracyjnym.

Region w znaczeniu prawnym jest jednostką organizacji terytorialnej państwa najwyższego rzędu. Przyjmuje się, że ma on dużą powierzchnię oraz dużą liczbę ludności i stanowi obszar stosunkowo jednolity z punktu widzenia gospodarczego, społecznego i kulturowego. Region w sensie prawnym jest w mniejszym lub większym stopniu niezależny od państwa oraz musi mieć osobowość publicznoprawną i cywilnoprawną.

Należy zwrócić uwagę, że region administracyjny (region w kategorii prawnej) jest również regionem politycznym, ponieważ regionalizacja w tym znaczeniu jest sposobem organizacji i wykonywania zadań publicznych. Wyróżnia się następujące regiony polityczno-administracyjne: federalny, autonomiczny, administracyjno-samorządowy, administra-

cyjno-funkcjonalny. Najczęściej są one ściśle związane z typami ustrojów prawnych państw, w skład których wchodzi.

Regionem w znaczeniu socjologicznym są dwa typy społeczności: zbiorowość regionalna i wspólnota regionalna. Różnice pomiędzy nimi zaznaczają się w sferze materialnej, kulturowej oraz w aktywności społecznej.

Zbiorowość regionalną J. Szczepański (1972) definiuje jako dowolne skupienie ludzi, w którym powstała i utrzymuje się, chociażby przez krótki czas, pewna więź społeczna. Dla poszczególnych członków takiej zbiorowości zamieszkiwany przezeń obszar przedstawia bardzo istotną wartość emocjonalną. Terytorium ma w tym przypadku charakter konstytutywny – tworzy zbiorowość przez istniejące formy związków pomiędzy członkami, podobnie traktującymi terytorium. W rozwoju i utrwalaniu tych związków bardzo ważny jest także czynnik czasu i związana z nim pewna wspólnota przeżyć. Według S. Ossowskiego (1967), zbiorowość regionalna jest zgrupowaniem terytorialnym ludzi, którzy mają świadomość odrębności, ale nie uważają się za naród. Ludzie ci są przekonani o tym, że są członkami pewnej zbiorowości związanej z terytorium, które jest regionem w innych znaczeniach, np. geograficznym, historycznym, etnologicznym, prawnym itp. Wspólnotę regionalną tworzy grupa ludzi spełniająca następujące cechy:

1. Musi być wspólnotą kulturową, tzn. mieć wykształcone pewne swoje wzorce zachowań, kodeks etyczny, które sprawiają, że w określonych sytuacjach grupa reaguje w podobny sposób; grupa taka tworzy również swoistą podkulturę, tkwiąc równocześnie w ogólnonarodowej kulturze nadrzędnej (np. region Podhala czy Kaszub);
2. Grupa wytwarza instytucje kontroli społecznej, regulujące zachowania ludzi oraz związane z zaspokajaniem codziennych potrzeb, co stanowi ważny atrybut jej spójności;
3. Konflikty są rozwiązywane wewnątrz grupy i nigdy nie prowadzą do separatystycznych podziałów terytorialnych.

Wspólnota regionalna w znaczeniu socjologicznym stanowi grupę społecznie mocniejszą niż zbiorowość regionalna i tym samym konstytuuje region silniejszy niż zbiorowość.

Region etniczny najczęściej nawiązuje do kultury pojmowanej wąsko, podkreśla się w nim przede wszystkim językową i etniczną tożsamość, folklor oraz wspólne dziedzictwo kulturowe mieszkańców. Są to obszary z uwydatnionymi wspólnymi cechami kultury duchowej i materialnej, które można obserwować i oceniać emocjonalnie. Regiony takie Z. Rykiel (2002) nazywa „regionami kulturowymi sensu stricto”, a B. Jałowiecki (1996) „regionami reliktowymi”, z uwagi na to, że nie pokrywają one całego terytorium Polski i są w zaniku. Należy zwrócić uwagę, że jeśli kulturę traktujemy w szerokim rozumieniu tego pojęcia,

to wszystkie regiony społeczno-ekonomiczne, historyczne, etniczne i społeczne są równocześnie regionami kulturowymi.

W sensie ekonomicznym pojęcie regionu utożsamiane jest z regionem geograficzno-ekonomicznym rozumianym tutaj przede wszystkim jako jedna z trzech kategorii regionu wyróżnionych przez K. Dziewońskiego (1967), a mianowicie regionu jako „narzędzia badania”. Region w tym ujęciu jest obszarem jednorodnym, wyodrębnionym ze względu na występowanie cechy lub zespołu cech, które zostały uznane za istotne dla rozwiązywanego problemu. Region taki według P. E. Jamesa (1952): „jest obszarem o dowolnej wielkości, jednorodnym z punktu widzenia pewnych kryteriów, który różni od sąsiednich obszarów zespół przestrzeni powiązanych cech. Region jest narzędziem naświetlania czynników danego problemu, który bez tego byłby mniej zrozumiały”.

Omówione znaczenia i treści przypisywane przez poszczególne nauki terminowi „region” wskazują, że jest on stosowany jedynie jako pojęcie szczegółowe, służące do opisu przestrzennego zjawisk, pewnym rodzajem ich systematyki. Region w tym ujęciu nie jest kategorią holistyczną, syntetyzującą w sobie wielość treści i znaczeń, a tylko wymiarem przestrzennym jurysdykcji prawnej, wspólnoty losów historycznych, sprawowania władzy, więzi społecznych, folkloru, języka itp., ich lokalizacją przestrzenną.

Teza 5. Pojęcie region w samej geografii nie jest jednolite, zależne od stanowiska filozoficznego badacza i wynikającej z niego koncepcji przestrzeni. Powoduje to poważny zamęt terminologiczny i pojęciowy w treściach nauczania geografii.

Jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czym jest region w geografii nie ma, a prowadzone w tym względzie rozważania i dyskusje przedstawiane w ogromnej literaturze doprowadziły do znacznej polaryzacji stanowisk. Jak stwierdza wybitna geografka francuska, J. Beaujeu-Garier (1976): „Niewiele terminów jest tak nieprecyzyjnych jak słowo region. Oznacza ono wszystko dla wszystkich i jest używane zarówno w języku potocznym, jak i technicznym słowniku ekonomistów i administratorów, zarówno w opisach geograficznych, jak i broszurach turystycznych”. Trudno jest zatem mówić o czymś, co ma być przedmiotem nauczania, jeśli przedmiot ten, używając terminologii fizycznej, ma znaczny stopień „nieokreśloności”.

Odpowiedź na pytanie, czym jest region w geografii, jest bardzo trudna i zawsze kontrowersyjna, ponieważ zależy, podobnie jak znalezienie akceptowalnej istoty geografii, od zmieniających się w czasie jej wzorców wyjaśniania, których założenia tkwią w różnych podstawach filozoficznych (Rykiel 1991).

Synonimem łacińskiego regio jest greckie chora, co znaczyło opis różnicowania terytorium i według starożytnych stanowiło sens i isto-

tę geografii, którą utożsamiano z chorografią (Wilczyński 1996). Region w geografii nieodłącznie kojarzył się z opisem jakiegoś obszaru mającego granice, które go oddzielają od świata zewnętrznego, czyli tego, co tym regionem nie jest.

Podstawowym zagadnieniem dla geograficznej koncepcji regionu jest problem stanowiska filozoficznego wobec przestrzeni. W tradycji geograficznej zwłaszcza tej, która traktowała ją jako naukę jednoznacznie przyrodniczą, przestrzeń rozumiana jest w ujęciu substancjonalnym, które najpełniej zostało rozwinięte w newtonowskiej koncepcji przestrzeni absolutnej (trójwymiarowej, jednorodnej, izotropowej i ciągłej). Geografia, w konsekwencji tego stanowiska, traktowała przestrzeń jedynie w wymiarze materialnym. Przestrzeń geograficzna, sprowadzona do całej powierzchni ziemi lub jej części, ma szereg atrybutów, takich jak: skończoność i wyłączność, kierunek, odległość, sąsiedztwo, wielkość i stopień wypełnienia. Region w tym znaczeniu jest zatem formą cząstkową istnienia przestrzeni ze wszystkimi jej atrybutami, których specyfika oddziela go od przestrzeni pozostałej, która nim nie jest.

Pojęcie przestrzeni substancjalnej było krytykowane z różnych pozycji. W koncepcji idealistycznej przestrzeń nie jest samoistnym obiektem, a jedynie, jak twierdził G. W. Leibniz (1955), „idealną koncepcją umysłu”. Absolutną koncepcję przestrzeni, niezależną od materii i doświadczenia jako właściwości umysłu, subiektywną kategorię oglądu rozwinął wcześniej I. Kant (1986). Przestrzeń jest jedna, istnieje obiektywnie, ponieważ wszelkie wrażenia empiryczne wymagają przestrzeni (Jędrzejczyk 2001). Przestrzeń nie jest zatem niczym realnym w znaczeniu empirycznym, jest tylko naszym koniecznym wyobrażeniem, zawsze istniejącym. Siłą umysłu człowieka, jak twierdził Kant, jest percepcja przestrzennego porządku. Przekonanie o istnieniu newtonowskiej przestrzeni absolutnej ostatecznie zostało zachwiane przez teorię względności Einsteina, której konsekwencją było przyjęcie wielości i relatywności przestrzeni i czasu. Wywarło to wpływ na rozumienie przestrzeni i czasu w naukach humanistycznych (Symiotuk 1983), co zbiegło się z odróżnieniem przedmiotu i metodologii nauk przyrodniczych od humanistycznych (Dilthey 1967, Weber, 1985). Bardzo istotną rolę w pojmowaniu przestrzeni w ogóle, w tym również w geografii człowieka, odegrała przede wszystkim społeczna koncepcja przestrzeni E. Durkheima, pod wpływem której był Vidal de la Blache – twórca francuskiej szkoły geografii regionalnej.

Odwołanie się do apriorycznych koncepcji przestrzeni, w tym durkheimowskiej społecznej interpretacji przestrzeni jako podstawowej kategorii umysłu, stawia w innym świetle również pojęcie regionu geograficznego. W tym ujęciu region jest nie tylko fragmentem trójwymiarowej przestrzeni fizycznej (miejsc zajętych przez materię), ale

również społeczną kategorią wyobrażeniową. Jego werbalizacja może nastąpić przez badania społeczne sfery naszej uświadomionej percepcji w jej odniesieniu do świata rzeczy.

Z naukowego punktu widzenia, oba znaczenia regionu geograficznego, jako częściowej formy istnienia przestrzeni substancjonalnej oraz wyobrażeniowej (mentalnej), są uprawnione i powinny być rozwijane.

W kwestii istnienia regionów można w geografii wyróżnić dwa generalne stanowiska:

1. Region jako byt istniejący obiektywnie, który w drodze badań naukowych może zostać odkryty; P. Dumolard (1980) stwierdza: „regiony istnieją niezależnie od badaczy; muszą oni odkrywać je, a nie tworzyć”; byt ten jest ujmowany jako realnie istniejący obiekt naturalny (przyrodniczy), kompleks terytorialno-produkcyjny, obiekt społeczny lub system;

2. Region jako kategoria pojęciowa służąca celowemu opisowi rzeczywistości; jest on wówczas subiektywnym podziałem przestrzeni, który może być dokonywany w różnych celach, np.: jej badania (poznania), opisywania i porządkowania (cel edukacyjny), optymalnego działania (cel utylitarny) według Hartshorna (1961) „geografowie konstruują regiony”.

Dilthejskie odróżnienie nauk humanistycznych, jako rozumiejących, od wyjaśniających nauk przyrodniczych, oraz ich odmiennosc metodologiczna leży u podstaw panującego dzisiaj przekonania, które wyraził K. Dziewoński (1967), że wszelkie próby „identyfikowania pojęcia regionu społeczno-ekonomicznego z regionem naturalnym (fizycznogeograficznym) są nie do przyjęcia na gruncie teoretycznym”.

W geografii fizycznej obiektywizm istnienia regionów naturalnych nie budził raczej wątpliwości, natomiast przedmiotem dyskusji jest procedura ich wydzielania (regionalizacja) i sam podział regionalny.

W geografii społeczno-ekonomicznej przeważa stanowisko pierwsze, traktujące region jako obiektywnie istniejący byt systemowy, niezależny od czyjejkolwiek woli i świadomości, lub jako realny obiekt społeczny – składnik rzeczywistości społecznej. Kwestia tworzenia się regionów i układów regionalnych oraz procedura regionalizacji i podział regionalny, stanowią tutaj przedmiot wielkiej dyskusji, których wyrazem są różne koncepcje regionu.

Z. Rykiel, autor znakomitego studium zatytułowanego Krytyka teorii regionu społeczno-ekonomicznego (2001), dokonał syntetycznej i krytycznej oceny poglądów i koncepcji regionu społeczno-ekonomicznego. Badacz ten wyróżnił pięć stanowisk teoretyczno-metodologicznych, według których formułowano teorię regionu:

1. Ujęcie klasyczne odwołujące się w swoich podstawach do założeń determinizmu geograficznego, z którego zostaje wyprowadzona kon-

cepcja regionu jako „naturalnego regionu geograficznego”, niezmiennego w czasie (ahistorycznego);

2. Ujęcie dogmatyczne – opierające się na skrajnym realizmie pojęciowym, określającym region jako obiekt, którym jest kompleks terytorialno-produkcyjny. Ujęcie to zakładało odrębności regionu naturalnego od ekonomicznego;

3. Ujęcie pozytywistyczne, w którym region jest jedynie tworem konceptualnym konstruowanym dla określonych celów, a problem ontologicznej istoty regionu zredukowany zostaje do metodologii jego regionalizacji;

4. Ujęcie dialektyczne, traktujące region jako byt systemowy istniejący obiektywnie w kontekście systemu funkcjonujących i powiązanych ze sobą regionów, którego jest on elementem. Region jest zjawiskiem wielowymiarowym, historycznym, tworzoną przez dwie nierozłączne części: społeczną i ekonomiczną;

5. Ujęcie realistyczne – region jest realnym obiektem społecznym, rodzajem terytorialnego systemu społecznego nazwanego przez twórcę tej koncepcji Chojnickiego (1996) „regionem terytorialnym”.

W podsumowaniu swoich rozważań Z. Rykiel (2001) podkreśla, że zróżnicowanie znaczeniowe terminu „region” jest bardzo złożone i może być rozpatrywane w co najmniej sześciu kontekstach: filozoficznym, hierarchicznym, koncepcyjnym, formalnym, semantycznym i wielowymiarowości.

W kontekście filozoficznym region istnieje obiektywnie jedynie wtedy, gdy rozpatruje się go w kategoriach ontologicznych, natomiast w ujęciu epistemologicznym jest on rezultatem przyjętej procedury regionalizacyjnej.

W aspekcie hierarchicznym przyjmuje się, że region jest jednostką dowolnego szczebla – wtedy możemy mówić o regionach różnego rzędu, albo jest on szczeblem pośrednim między krajowym a lokalnym.

Koncepcyjnie region ma dwa ujęcia: jako region społeczno-ekonomiczny albo fizyczny (naturalny, fizycznogeograficzny). Ten pierwszy (społeczno-ekonomiczny) można odnieść zarówno do terytorialnego szczebla pośredniego, jak i do dowolnego szczebla hierarchicznego, natomiast drugi (fizyczny) – jedynie do regionów różnych rzędów.

W aspekcie formalnym region odnosimy do dwóch jego form: regionu węzłowego i regionu jednolitego (według Dziewońskiego 1967, wektorowego i skalarnego). Region fizyczny może być jedynie regionem jednolitym, a region społeczno-ekonomiczny zasadniczo węzłowym – gdy rozpatruje się go w kontekście układu regionalnego (w kategorii ontologicznej).

Region w aspekcie semantycznym odnosi się do rozpoznania podstawowych znaczeń terminu „region”. Według K. Dziewońskiego (1967) są to: znaczenie polityczne (narzędzie działania), znaczenie

poznawcze (jako obiektywny przedmiot poznania), znaczenie statystyczne (jako narzędzie badania, jednostka przestrzenna).

W aspekcie wielowymiarowości (pozytywistyczne ujęcie regionu) region może być jedno- lub wielo cechowy (jako podmiot poznania w kontekście układu regionalnego może być wyłącznie wielo cechowy). W podsumowaniu swoich badań Z. Rykiel (2001) nie daje odpowiedzi na pytanie, co w rozumieniu regionu stanowi jego istotę (kantowską „rzecz samą w sobie”), a co wynika z „uwikłania ideologicznego” tego, że jest „tylko zmienną i przemijającą otoczką zewnętrzną” (kantowskim „fenomenem”, Rykiel 2001, s. 69). Problem ten, w imię pluralizmu myślowego, pozostawia do rozstrzygnięcia samemu czytelnikowi.

Oceniając przydatność pięciu występujących w geografii ujęć teoretycznych regionu dla budowania podstaw koncepcyjnych regionalizmu, cytowany autor wskazuje przede wszystkim na dwa z nich: dialektyczne i realistyczne. Biorąc pod uwagę cele edukacyjne wydaje się, że oba ujęcia regionu mogą stanowić dobrą podstawę dla budowania treści wiedzy regionalnej na poziomie szkolnym.

Teza 6. Edukacja regionalna jest ważną drogą (może jedyną) do prezentacji geografii jako zintegrowanej wiedzy oraz kształtowania całościowego obrazu środowiska geograficznego człowieka.

W geografii akademickiej, jak starałem się to przedstawić, występuje pluralizm poglądów na istotę geografii, co stanowi główny czynnik dezintegrujący tę dyscyplinę i przedmiot nie zakończony do dzisiaj sporu teoretyczno-metodologicznego. W konsekwencji różnic poglądów istnieje również zasadnicza rozbieżność w pojmowaniu istoty geografii pomiędzy geografą naukową a geografą szkolną. Ich odzwierciedleniem jest chaos terminologiczny w zakresie prezentacji podstawowych kategorii geograficznych oraz interpretacji środowiska geograficznego i jego roli w życiu społecznym. Obie geografie, naukowa i szkolna, posługują się, mimo pozorów podobieństwa, różnymi językami opisującymi geograficzną rzeczywistość przyrodniczą i społeczno-ekonomiczną. Proces „unaukowienia” geografii szkolnej, albo może transmisji wiedzy naukowej do szkoły polega przede wszystkim na jej wzbogacaniu o skomplikowaną terminologię, która przy braku ogólnego sensu wyjaśniania, niczego nie wyjaśnia. Rzecz polega zatem nie na tej transmisji, a w każdym bądź razie nie tylko na niej, ale przede wszystkim na zasadniczej rekonstrukcji geografii szkolnej w duchu jej zgodności z współczesnym (naukowym) rozumieniem ontologicznych i epistemologicznych podstaw geografii jako nauki. Jestem głęboko przekonany, że rekonstrukcja ta powinna polegać na zmianie stanowiska (punktu widzenia), z którego geografia szkolna opisuje środowisko geograficzne. Zmiana ta, moim zdaniem, musi polegać przede wszystkim na:

1. utożsamieniu środowiska geograficznego ze środowiskiem człowieka, a nie tylko ze środowiskiem przyrodniczym;
2. traktowaniu środowiska geograficznego jako całości, a więc preferowaniu holizmu metodologicznego w miejsce postaw mechanistycznych, sumacyjnych;
3. akcentowaniu przede wszystkim rozumienia i wyjaśnienia środowiska geograficznego przez: jego strukturę, estetykę kompozycji, zmiany znaczeń społecznych oraz procesy go kształtujące, a nie tylko preferowaniu wiedzy werbalnej o pojedynczych elementach (komponentach) lub w najlepszym razie procesach zmieniających poszczególne komponenty.

W geografii szklonej punktem wyjścia dla takiej rekonstrukcji mogą być koncepcje regionu lub krajobrazu, które w swoich podstawowych założeniach opisują świat otaczający człowieka w sposób całościowy. Teoretyczne podstawy takiego podejścia zostały stworzone pod koniec XIX w. przez niemiecką (hettnerowską chorologię) i francuską szkołę geograficzną (vidaliańską geografę regionalną). Mają one również znakomitą tradycję w polskiej myśli geograficznej, zwłaszcza W. Nałkowskiego wyrażone w jego „geografii malowniczej”, w której zaprezentował on oryginalną koncepcję krajobrazu. Krajobraz nie jest dla Nałkowskiego tylko prostą scenerią czy też zbiorem poszczególnych elementów środowiska, ale jest czymś pełniejszym, syntezą przyrodniczych i kulturowych zjawisk danego miejsca wyrażoną w naturalnej zdolności człowieka do jego całościowego widzenia. Tę specyficzną zdolność człowieka określał jako „zmysł geograficzny”. Współcześnie do tradycji historycznych – głównie myśli Vidala de la Blachea, nawiązuje tzw. „nowa geografia regionalna”, opierająca swoją koncepcję regionu na metodologii humanistycznej, która kładzie duży nacisk na społeczeństwo ujmowane jako odrębny byt, uwarunkowany socjologią i ekonomią, a w mniejszym stopniu przyrodą (Jędrzejczyk 1997). Wprowadzone przez Vidala określenie regionu przez specyficzny „styl życia”, konstytuującej go społeczności, który powstał w wyniku swobodnego dialogu jej kultury i środowiska fizycznego w określonym miejscu, może stanowić interesującą wskazówkę dla interpretacji środowiska regionalnego w ujęciu całościowym. Konieczność włączenia czynnika czasu w tę interpretację sprawia, że analiza taka dotyczy regionalnej czasoprzestrzeni i pokazuje jej zmienność i dynamikę w stałym dialogu społeczeństwa ze swoim środowiskiem.

Współczesną próbę stworzenia jednolitej koncepcji przedmiotowej regionu, która jest pewnym połączeniem orientacji społecznej i systemowej podjął Z. Chojnicki (1996). Jest to koncepcja realistyczna, w której region jest „realnym obiektem społecznym lub składnikiem rzeczywistości społecznej w postaci pewnej całości wyodrębnionej przestrzennie”. Koncepcja realistyczna zakłada, że:

1. region tworzą pewne niewidoczne elementy rzeczywistości, a nie tylko zjawiska lub elementy materialne;
2. przedmiotem regionu są przede wszystkim określone składniki i struktury, a nie cechy obserwowalne, które mogą, ale nie muszą, je egzemplifikować.

Zaproponowana przez Z. Chojnickiego realistyczna koncepcja regionu stanowi próbę połączenia dwóch orientacji badawczych społecznej i systemowej.

Orientacja społeczna określa region jako wytwór działalności i rozwoju społecznego. W zależności od zajmowanego przez różnych autorów stanowiska, jak pisze Z. Chojnicki (1996), region jest: a) lokalną reakcją na działanie procesów kształtujących gospodarkę kapitalistyczną, b) środowiskiem lub ośrodkiem społecznego oddziaływania, c) ogniskiem identyfikacji określonej grupy społecznej, d) jednostką terytorialną ukształtowaną instytucjonalnie w toku rozwoju społecznego.

Orientacja systemowa opisuje region jako realną jednostkę przestrzenną lub terytorialną, składającą się z różnych powiązanych wzajemnie elementów.

W ujęciu przedmiotowym region najczęściej traktuje się jako tzw. holon. Według Nira (1990) „region ... wewnątrznie w obrębie zawartości pewnej struktury tworzy całość i ma finalny charakter dla swoich składników; zewnątrznie region jest składnikiem większej całości jak państwa i narody” (za Chojnickim, 1996).

W ujęciu Z. Chojnickiego region jest terytorialnym systemem społecznym rozszerzonym o aspekt rozwojowy. Terytorialny system społeczny jest rodzajem systemu społecznego, w którym zbiorowość ludzka trwale zajmuje, zagospodarowuje i kontroluje określone terytorium (Chojnicki, 1989). Występuje on w postaci trzech rodzajów jednostek terytorialnych: 1) państw narodowych, 2) regionów terytorialnych, 3) lokalnych systemów terytorialnych.

Region terytorialny jest podstawową jednostką strukturalizacji i organizacji rzeczywistości społecznej, tworem dynamicznym i ulegającym zmianom: powstaje, przekształca się i może zniknąć. Tworzą go dwa podstawowe składniki: zbiorowość ludzka i terytorium oraz różnorodne składniki kompleksowe – funkcjonalne i osadnicze podsystemy regionu.

Zbiorowość ludzi występuje w trzech wymiarach: demograficznym – dynamiczna populacja o określonej strukturze demograficznej, ruchu naturalnym i wędrownym oraz strukturze etnicznej, ekologicznym – składnik systemu ekologicznego i społecznym – określonym przez ludzką aktywność i działalność.

Terytorium stanowi określony obszar powierzchni Ziemi wraz z jej zasobami, który jest kontrolowany przez zamieszkujących go ludzi za

pośrednictwem historycznie ukształtowanych instytucji regionalnych. Terytorium nie jest tylko przedmiotowe, ale relacyjne, identyfikowane stosunkami, jakie zachodzą między zbiorowością ludzi a obszarem. Stosunki te mają charakter posiadania, użytkowania i kontroli.

Region terytorialny jest tworem dynamicznym, który przechodzi cztery stadia rozwojowe:

1. krystalizacji przestrzenno-materialnej – dokonuje się w wyniku procesów różnicowania i integracji różnych układów społeczno-materialnych i działalności zespołowej;
2. rozwoju świadomości regionalnej – która stanowi zbiór poglądów, przekonań i postaw ludzi wobec swojego obszaru zamieszkania i działania;
3. rozwoju instytucjonalnego – dokonuje się w dwóch aspektach wyposażenia instytucjonalnego regionu i instytucjonalizacji regionu jako jednostki podziału terytorialnego;
4. stabilizacji regionu – jest to faza końcowa, w której ustalona zostaje wewnętrzna sytuacja regionu i jego pozycja w układzie regionalnym kraju.

Uważam, że punktem wyjścia dla szkolnej edukacji regionalnej może być przyjęcie realistycznej koncepcji regionu zaproponowanej przez Z. Chojnickiego. Adaptacja tej koncepcji do edukacji szkolnej wymaga przełożenia na język szkolny założeń teoretycznych pojęcia „regionu terytorialnego” (istoty tej koncepcji), jak i wypracowania dydaktycznych form identyfikacji takiego regionu, przez analizę jego społecznych, gospodarczych i przyrodniczych treści. Geograficzne ujęcie regionu – nowych jego konotacji, powinno znaleźć swój wyraz w programach oraz w podręcznikach szkolnych. Wprowadzenie na poziom szkolny realistycznej koncepcji regionu społeczno-ekonomicznego, jako syntezy wszystkich treści geograficznych, w znakomity sposób umożliwiałoby realizację założeń holizmu geograficznego.

Program szkolnej edukacji geograficznej w swoich założeniach powinien podkreślać integrującą funkcję geografii w odniesieniu do przekazywanych treści programowych przez nauki szczegółowe. W tym znaczeniu zawiera się ogólnokształcący sens geografii szkolnej – dyscypliny programowo łączącej treści nauk przyrodniczych i humanistycznych. Przedmiotem nauczania geografii jest środowisko geograficzne – kontekst życia człowieka, w jego materialno-wyobraźniowej postaci. Podstawy teoretyczno-metodologiczne nauki o środowisku człowieka tkwią w założeniach poznawczych geografii fizycznej – jako wiedzy przyrodniczej i geografii społeczno-ekonomicznej – jako wiedzy humanistycznej. Podstawy tej wiedzy powinny być przekazane na pierwszym etapie kształcenia geograficznego, jako punkt wyjścia dla ujęcia syntetycznego, które w kolejnym etapie edukacji zostają wyrażone w nauczaniu regionalnym.

Za zwróceniem się geografii szkolnej w kierunku „nowej edukacji regionalnej” przemawia szereg funkcji, jakie może ona spełniać w geografii:

1. preferuje całościowe podejście do środowiska człowieka rozpatrując je na różnych poziomach, jego organizacji przestrzennej (lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym);
2. weryfikuje, na poziomie najbliższego otoczenia, pojęcia teoretyczne i procesy jednostkowe sformułowane przez specjalistyczną wiedzę geograficzną, ale także z zakresu innych nauk szczegółowych;
3. integruje całość wiedzy geograficznej przez konkretyzację różnych treści materialnych i mentalnych: przyrodniczych, antropogenicznych i społecznych, w ramach realistycznie pojmowanego regionu;
4. kształtuje umiejętności twórczego stosunku do własnego otoczenia przez jego: dostrzeganie, rozumienie, wartościowanie, co może wywołać chęć bycia w nim i działania na rzecz jego poprawy.

LITERATURA

- Beaujeu-Garnier J., 1976, *Methods and perspectives in geography*, London.
- Chojnicki Z., 1989, *Koncepcja terytorialnego systemu społecznego*, Przegląd Geograficzny, 3.
- Chojnicki Z., 1996, *Region w ujęciu geograficzno-systemowym*, [w:] T. Czyż (red.), *Podstawy regionalizacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Dilthey W. L., 1967, *Właściwości nauk humanistycznych. Przeżywanie i rozumienie*, [w:] Z. Kuderowicz (red.), *Dilthey*, Warszawa.
- Dumolard P., 1980, *Le concept de la region: ambiguities, paradoxes ou contradictions?*, Reims Travaux de l'Institut de Géographie, 41/42.
- Dziwioński K., 1967, *Teoria regionu ekonomicznego*, Przegląd Geograficzny, 39, 1.
- Hartshorne R., 1961, *Istota geografii. Podsumowanie wniosków*, Przegląd Geograficzny, 33.
- Jałowiecki B., 1996, *Przestrzeń historyczna, regionalizm, regionalizacja*, [w:] B. Jałowiecki (red.) *Oblicza polskich regionów*, Uniwersytet Warszawski, Europejski Instytut Rozwoju regionalnego i Lokalnego, Studia Regionalne i Lokalne, 17 (50).
- James P. E., 1952, *Toward a further understanding of the regional concept*, *Annals of the Association of American Geographers*, 42.
- Jędrzejczyk D., 1997, *Antropogeografia polska XIX i XX wieku*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa.
- Jędrzejczyk D., 2001, *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*, UW, Warszawa.
- Kant I., 1986, *Krytyka czystego rozumu*, PWN, Warszawa.

- Koter M., Suliborski A., 1994, *Region and regionalism a political-geographical approach*, [w:] *Inner divisions region and regionalism*, University of Łódź Department of Political Geography and Regional Studies, Governmental Research Institute Silesian Institute in Opole, Łódź-Opole.
- Leibniz G. W., 1955, *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, Warszawa.
- Lisowski A., 1990, *Wstęp do geografii społecznej*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Nir D., 1990, *Region as a socio-environmental system. An introduction to a systemic regional geography*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Ossowski S., 1967, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Dzieła*, t. 3, Warszawa.
- Pawłowski S., 1934, *Regionalizm geograficzny i jego rozwój w Polsce*, [w:] A. Patkowski (red.), *Ruch regionalistyczny w Europie*, t. II, Warszawa.
- Rykiel Z., 1991, *Koncepcje geografii społecznej*, [w:] Z. Rykiel (red.), *Studia z geografii społecznej*, PAN, IGiPZ, Dokumentacja Geograficzna, 3-4.
- Rykiel Z., 2001, *Krytyka teorii regionu społeczno-ekonomicznego*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok.
- Rykiel Z., 2002, *Region kulturowy i jego istota*, [w:] E. Orłowska (red.), *Kultura jako przedmiot badań geograficznych*, PTG Oddział Wrocławski, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Sauszkin J., 1960, *Wstęp do geografii ekonomicznej*, PWN, Warszawa.
- Symiotuk S., 1983, *Czas w kulturze*, [w:] A. Nowicki (red.), *Czas w kulturze*, Lublin.
- Szczepański J., 1972, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- Weber M., 1985, *„Obiektywność” poznania w naukach społecznych*, [w:] A. Chmielnicki i in. (red.), *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa.
- Wilczyński W., 1996, *Idea przyrody w historii myśli geograficznej*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
- Wojciechowski Z., 1986, *Problemy percepcji i oceny estetycznej krajobrazu*, Rozprawy Wydziału BiNoZ, UMCS, Lublin.